

## Socjopsychologiczne mechanizmy nauczania i uczenia się języków obcych

### Sociopsychological mechanisms of learning and teaching foreign languages

*Sylvia Tysza*  
(Warszawa)

#### Abstract

The article presents learning and teaching foreign languages from two perspectives: the social and psychological ones. The first subparagraph draws the attention to the social and psychological aspects of the communication at a foreign language lesson. Then is described the role of the teacher, whereas the last section shows the individual features of a language learner which influence his success in mastering a foreign language.

W literaturze przedmiotu *nauczanie* definiowane jest jako „kierowanie procesem uczenia się” (Mróz/Siwińska 2008: 12), które z kolei oznacza „nabywanie przed podmiot uczący się określonych wiadomości, umiejętności i nawyków, wpływających na jego zachowanie” (Kupisiewicz 2005: 19). Jak stwierdził Figarski

uczenie się języka obcego jest zaliczane do kategorii uczenia się społecznego, gdyż (...) uczymy się go dzięki naśladownictwu, obserwacji, a także wrodzonym predyspozycjom i własnej aktywności umysłowej (Figarski 2003: 46).

Nauczanie może być realizowane indywidualnie, gdy nauczyciel pracuje z jednym uczniem w jego własnym tempie, lub zbiorowo, którego najczęstszymi formami jest nauczanie klasowo-lekcyjne lub

grupowe. Z tego też względu nauczanie odbywa się w kontekście społecznym, a jednocześnie musi być nakierowane na ucznia oraz jego indywidualne cechy osobowościowe i poznawcze.

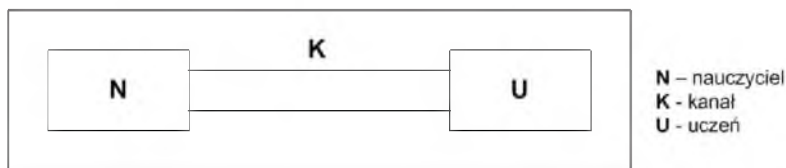
## **1. Komunikacja na lekcji języka obcego versus jej psychologiczne i społeczne aspekty**

Arcisz wyróżnia następujące fazy uczenia się języków obcych:

1. faza postrzegania (odbioru),
2. faza elaboracji, która w kontekście nauki języków obcych polega na poznawczym reorganizowaniu materiału językowego w umyśle, takim jak np. przyporządkowanie znaczenia nieznanym słowom,
3. faza transferu sprowadzająca się do kodowania tego materiału w pamięci,
4. faza komunikacji – w jej czasie są używane wcześniej zakodowane informacje.

Podczas tych faz zachodzi wiele procesów psychicznych: spostrzeganie, koncentrowanie uwagi, zapamiętywanie, myślenie, podejmowanie decyzji (Arcisz 2003: 17).

Dodatkowo, jak wspomniano powyżej, nauczanie i uczenie się języków obcych zachodzi w kontekście społecznym. Procesy te mają na celu „osiągnięcie przez uczniów określonego poziomu kompetencji językowej i komunikacyjnej oraz doświadczenie wielu impulsów wpływających na rozwój ogólny i psychiczny” (Figarski 2003: 158). Kompetencja językowa jest rozumiana jako „znajomość środków językowych i reguł tworzenia zdań gramatycznie poprawnych, czyli znajomość tzw. kodu językowego” (Figarski 2003: 158), a kompetencja komunikacyjna jako „umiejętność aktywnego uczestnictwa w akcie komunikacji” (Sigrist 2009/2010: 60). Cel ten jest realizowany w układzie glottodydaktycznym składającym się z nauczyciela, kanału i ucznia.



Rys 1: Układ glottodydaktyczny (Figarski 2003: 14)

W układzie tym odbywa się komunikacja między nauczycielem i uczniem. Na lekcji języka obcego proces ten najczęściej zachodzi pomiędzy nauczycielem a większą liczbą uczniów, którzy samoistnie obejmują pewne role społeczne np. rolę przywódcy. Formy komunikacji w tego typu grupie omówione przez Komorowską to:

- komunikacja ukierunkowana na nauczyciela, kiedy to większą ilość czasu lekcyjnego zajmują wypowiedzi nauczyciela,
- komunikacja ukierunkowana na ucznia, którą można osiągnąć zachęcając uczniów do formułowania propozycji, sugestii i zadawania pytań tak, aby to oni nawiązywali kontakt.
- uczniowie zwracają się nie tylko do nauczyciela, ale do siebie nawzajem (Komorowska 2009: 77-78).

W związku z powyższym można wyróżnić następujące metody pracy na lekcji: pogadanka, wykład, dyskusja, symulacja, gra dydaktyczna, praca w parach i grupach itp. Każda z tych metod pracy jest mniej lub bardziej pożądana na zajęciach języka obcego. Ze względu na swój społeczny, aktywujący i integrujący charakter godnymi polecenia są praca w parach i grupach. Uczniowie mogą pracować w „parach otwartych – dialog danej pary uczniów odbywa się na forum całej klasy (...) lub w parach zamkniętych, gdy dialogu między uczniami nie słyszy nauczyciel” (Komorowska 2009: 79). W dialogach takich zadaniem uczniów jest odegrać swoje role tak, aby „osiągnąć określony cel komunikacyjny” (Dakowska 2005: 109).

W celu wykonania danego polecenia lub przedyskutowania danej kwestii nauczyciel może także utworzyć kilkusobowe grupy organizując je w jeden z kilku możliwych sposobów, np.

sąsiedzi z ławki, sąsiedzi z naprzeciwka, lepsi uczniowie pomagają słabszym, lepsi z lepszymi, słabsi ze słabszymi, dziewczynki z chłopcami, dziewczynki z dziewczynkami, chłopcy z chłopcami, uczniowie, którzy jeszcze ze sobą nie pracowali, uczniowie, którzy się lubią, uczniowie, którzy się nie lubią, losowanie, odliczanie do pięciu, a następnie jedynki pracują z jedynkami, dwójki z dwójkami itd. (Sion 2001: 12).

Przy czym warto mieć na uwadze, iż

dobrze rezultaty przynosi połączenie w grupach osób o różnym poziomie zaawansowania, (...) gdyż słabsi uczniowie mogą być eksponowani na język wyższej jakości niż podczas pracy z osobami o takim samym poziomie zaawansowania, a osoby bardziej zaawansowane mają więcej możliwości ćwiczenia i używania języka docelowego (Pawlak 2001: 16).

Według Komorowskiej praca w parach i grupach „ma wiele zalet z psychologicznego i pedagogicznego punktu widzenia”, gdyż:

- pozwala zwiększyć czas przeznaczony na naukę mówienia,
- pozwala znacznie zwiększyć aktywność uczniów na lekcji,
- ośmiela uczniów w próbach posługiwania się językiem obcym, gdyż uczniowie, szczególnie ci niepewni siebie, na ogół łatwiej decydują się na zabranie głosu w parze czy małej grupie niż wobec całej klasy,
- sprzyja wzajemnemu pomaganiu sobie i przyzwyczajają do bardziej naturalnego, konwersacyjnego posługiwania się językiem,
- przerzuca odpowiedzialność za wkład pracy i skuteczność własnej nauki na samych uczniów (Komorowska 2009: 80f).

Innymi słowy uczeń ma okazję wykorzystać swoją znajomość języka w sytuacji komunikacyjnej, wypowiedzieć się na jakiś temat oraz zastosować w praktyce poznane zwroty i konstrukcje gramatyczne. Taka forma pracy daje wszystkim uczniom możliwość wypowiedzenia się także tym nieśmiałym, którzy mają trudności z mówieniem na forum klasy, szczególnie w obcym języku. Tym samym uczniowie mają możliwość integracji, gdyż „rozmawiając w obcym języku mogą oni się bliżej poznać, a także zrozumieć siebie i innych” (Grygielska-Michalak 2009: 30ff.). Jest to szczególnie istotne, gdy uczeń może porozmawiać z osobą, z którą ma mniejszy lub gorszy kontakt. Niejednokrotnie zdarza się także, iż w wyniku przypadkowego przydziału do grupy językowej przez nauczyciela zostają nawiązane przyjaźnie mogące przetrwać wiele lat. Jednakże praca w parach lub grupach nie może zdominować lekcji języka obcego, gdyż powoduje pewne trudności, takie jak:

- problemy dyscyplinarne, czyli częste traktowanie przez uczniów pracy w parach jako czasu wolnego, niekontrolowanego przez nauczyciela,
- przechodzenie uczniów na język ojczysty,
- popełnianie błędów, których nauczyciel nie usłyszy, nie może więc ich poprawić (Komorowska 2009: 81).

Powyższe fakty sprawiają, iż nauczyciel musi zachować szczególną czujność przeprowadzając tego typu ćwiczenia. W tym przypadku jego zadanie to: nadzorować pracę uczniów, poprawiać ewentualne błędy językowe i czuwać nad tym, aby dyskusja odbywała się rzeczywiście w języku obcym, a nie w rodzimym. Niejednokrotnie musi także odpowiadać na liczne pytania uczniów. W związku z tym błędne jest przekonanie, iż organizując na lekcji pracę w grupach lub w parach nauczyciel może sobie „odpocząć”. Jest on ciągle bardzo uczniom potrzebny, dlatego warto przyjrzeć się mu bliżej.

## 2. Nauczyciel

Jak stwierdził Włodarski „aby wykonywać swoją pracę w sposób efektywny nauczyciel oprócz wiedzy powinien także dysponować pewnymi cechami osobowości, które umożliwiają mu pracę z uczniami” (Włodarski 1976: 211). W przypadku nauczania języków obcych atutami nauczyciela są „osobowość, kompetencje językowe, a także wykształcone umiejętności interpersonalne” (Figarski 2003: 83). Komorowska cechy i zachowania dobrego nauczyciela dzieli na cztery grupy:

- Umiejętności interakcyjne m.in.: przyjazny stosunek do uczniów, częste stosowanie pochwał, żywość w twarzy i ruchach, wyraźnie określone reguły gry, sprawiedliwość,
- Umiejętności pedagogiczne: duża różnorodność zajęć, szybkie tempo pracy, zdecydowane reagowanie na błędy popełniane przez uczniów, poprawianie błędów popełnianych przez uczniów dopiero po całkowitym zakończeniu przez nich wypowiedzi, umiejętność przygotowania uczniów do samodzielnej pracy poprzez wprowadzanie zajęć o charakterze autonomicznym,
- Umiejętności językowe: dobra znajomość języka, którego uczy, znajomość kultury danego obszaru językowego, zainteresowanie życiem społeczeństwa, którego językiem się posługuje,
- Umiejętności dydaktyczne: staranność przygotowania, częste wykorzystywanie tekstów z taśm, częste zadawanie prac domowych wymagających sięgnięcia po dodatkową lekturę (Komorowska 2009 114ff.).

Bez względu na to, czy dany nauczyciel posiada wszystkie wymienione umiejętności, czy też nie, w procesie nauczania spełnia on rolę: „partnera komunikacyjnego, doradcy i organizatora pracy w klasie” (Dakowska 2005: 103). W małej grupie społecznej, jaką jest klasa szkolna, pełni on najczęściej funkcje „lidera, organizatora, źródła informacji oraz sędziego” (Komorowska 2009: 74). Mamy

w tym przypadku jednak do czynienia z „nierównym rozkładem pozycji społecznych” (Komorowska 2009: 74), gdyż „nauczyciel – osoba o wysokim statusie na szkolnej scenie – kieruje podporządkowaną sobie grupą uczniów, a więc osób o niskim statusie, niewysokiej kompetencji i niewielkich prawach” (Komorowska 2009: 74). Według Gruczy błędne jest także myślenie, iż nauczyciel *przekazuje* uczniom swoją wiedzę, gdyż „nikt nie jest w stanie swej wiedzy nikomu przekazać i też nikt nie jest w stanie sobie wiedzy od nikogo przyswoić. Każdy musi ją sam wytworzyć lub odtworzyć” (Grucza 1997: 15). Z powyższych względów najważniejszą osobą w trakcie procesu nauczania i uczenia się języków obcych nie jest nauczyciel. Jest nią uczeń obdarzony indywidualnymi cechami mającymi wpływ na jego sukcesy i porażki w nabywaniu języka obcego.

### **3. Indywidualne cechy ucznia**

Do najważniejszych cech indywidualnych ucznia mających wpływ na naukę języka obcego należą: osobowość, inteligencja, myślenie, uwaga, pamięć, zainteresowania, motywacja, wiek, płeć, lateralizacja. Każda z tych cech w mniejszym lub większym stopniu oddziałuje na umiejętność posługiwania się językiem w interakcjach społecznych w języku obcym.

#### **3.1. Osobowość**

Osobowość jest definiowana jako „indywidualna umiejętność komunikowania się z innymi” (Dakowska 2005: 138). Jest „związana z zachowaniem, myślami, uczuciami i motywami danej osoby” (Dakowska 2005: 174). Jak zauważa Figarski „z postęпами w szkolnej nauce języków obcych najbardziej korelują introwersja i ekstrawersja” (Figarski 2003: 94). „Ekstrawertycy mają silną potrzebę kierowania uwagi na świat zewnętrzny i na innych ludzi, (...) dlatego chętnie biorą udział w dialogach i w pracy grupowej. (...) Z kolei introwertycy bywają zamknięci i najchętniej przebywają sami ze sobą” (Komorowska 2009: 127). Tym samym ekstrawertykowi

będzie łatwiej nawiązać kontakt z drugą osobą w języku obcym, a introwertykowi trudniej. Do tego może także dojść nieśmiałość, która „jest poważną barierą psychologiczną, blokującą sprawny proces uczenia się” (Bauman 2005: 31). Osoba nieśmiała mimo, iż w formie pisemnej potrafi stworzyć poprawną wypowiedź i właściwie wykonuje testy językowe, ma problem z zabraniem głosu na lekcji. Niejednokrotnie towarzyszy temu „zaniżona samoocena, lęk przed mówieniem i skłonność do unikania ryzyka. (...) Uczeń taki ma utrudniony start w nauce języka mówionego, gdyż mniej ćwiczy i nie nabiera praktyki w mówieniu” (Komorowska 2009: 127ff.). Pojawia się tu swego rodzaju błędne koło: uczeń nie mówi, gdyż boi się popełnienia błędu, a popełnia błędy dlatego, że mało mówi.

Inne cechy osobowościowe, na które „najczęściej zwracana jest uwaga w procesie szkolnej diagnozy to: pilność, ogólne zdolności, podejście do napotykaných trudności w nauce, ambicja, aktywność, samodzielność, sumiennność i zaradność” (Figarski 2003: 81). Spośród tych cech ambicja definiowana jest jako „mniej lub bardziej trwale dążenie i nastawianie się na wysoki stopień uznania dla własnej osoby ze strony innych ludzi” (Niebrzydowski 1995: 225). Niebrzydowski omawia trzy typy ambicji:

1. ambicja występująca u uczniów, którzy dokładnie i sumiennie wypełniają swoje obowiązki. Są poważnie przygotowani do lekcji, ale rzadko zabiegają o zwrócenie na siebie uwagi otoczenia: nie wyrwywają się do odpowiedzi, chociaż nie mają poważniejszych trudności, gdy zostaną zapytani. Cechuje ich duża odporność w wypadku niepowodzeń w pracy i wiara w możliwość ich przezwyciężenia oraz (...) wysoki poziom inteligencji, duża aktywność umysłowa, zrównoważenie, opanowanie i dyscyplina wewnętrzna.
2. manifestowanie własnego „ja” wykraczające poza realne możliwości jednostki. Uczniowie o tym typie ambicji przeżywają wiele trudności i konfliktów, gdyż za wszelką cenę pragną pokazać się w dobrym świetle, chcą być podziwiani i dążą do sukcesu często w sposób agresywny.



3. ambicja zaniżona charakteryzująca się podejmowaniem zadań poniżej swoich możliwości. Osoby takie cechuje niewiara w powodzenie wszelkich lub niektórych podejmowanych przez siebie zadań (Niebrzydowski 1995: 225ff.).

Co się tyczy ogólnych zdolności to według Figarskiego „ważnym prognostykiem sukcesu w nauce języków obcych są uzdolnienia specjalne, w tym poziom inteligencji, m.in. predyspozycje do nauki przedmiotów ścisłych” (Figarski 2003: 125). Co więcej „uczniowie osiągający powodzenie w nauce innych przedmiotów szkolnych odnoszą także sukces w nauce języków obcych” (Figarski 2003: 125).

### **3.2. Inteligencja**

Inteligencja w istotny sposób wpływa na sukces w nauce języków obcych. Wyróżnia się siedem typów inteligencji: „inteligencja lingwistyczna, logiczno-matematyczna, wizualno-przestrzenna, muzyczna, fizyczno-kinestetyczna, społeczna, czyli interpersonalna, oraz autorefleksyjna, czyli intrapersonalna” (Komorowska 2009: 122). W uczeniu się języków obcych najważniejsza jest ta pierwsza. Pozostałe jednak mogą być istotne dla opanowania poszczególnych sprawności językowych, i tak „w opanowywaniu gramatyki pomocna byłaby inteligencja logiczno-matematyczna, wymowy – muzyczna, a w nauce konwersacji – interpersonalna (Komorowska 2009: 122)”. Inteligencja interpersonalna przejawia się m.in. „zdolnością wczuwania się w innych i uczenia się od innych” (Fischer 1999: 23).

### **3.3. Myślenie**

Należy mieć na uwadze, iż opanowanie nawet jak największej ilości słownictwa nie zapewni prawidłowego posługiwania się językiem, jeśli jego użytkownik nie będzie potrafił poprawnie i logicznie myśleć. To dzięki myśleniu „uczniowie formułują okre-

ślone pojęcia i sądy, z których składa się zdobywana przez nich wiedza, (...) bez niego niemożliwe byłoby owocne funkcjonowanie w społeczeństwie” (Kupisiewicz 2005: 147). Jest ono szczególnie istotne w trakcie nauki języka obcego, gdyż pozwala zrozumieć wypowiedź sformułowaną w danym języku obcym, a następnie na nią zareagować. Warto także, aby uczeń potrafił skupić uwagę na docierających do niego bodźcach, nie tylko językowych.

### **3.4. Uwaga**

Uwaga kojarzona jest z „koncentracją na wykonywaniu jakiejś czynności. (...) Ma ona charakter selektywny (...), gdyż spośród ogromnej liczby bodźców docierających do nas z otoczenia rejestrujemy tylko część” (Dakowska 2001: 25). Dwa główne typy uwagi to uwaga mimowolna i dowolna. Ta pierwsza występuje „na wcześniejszych etapach nauczania języków obcych” (Dakowska 2001: 27), a druga pojawia się na późniejszych. Dzięki uwadze „uczniowie koncentrują się na tym, czego mają się nauczyć, a jednocześnie usuwają z pola widzenia wszelkie bodźce rozpraszające oraz nieistotne ze względu na cel, jaki ma być osiągnięty” (Kupisiewicz 2005: 145). Uwaga jest także traktowana jako

miejsce, gdzie ogniskują się pewne elementy naszego mechanizmu przetwarzania informacji, przede wszystkim jako: pamięć roboczą, czyli etap przejściowy rejestrowania informacji przechodzącej z podsystemu percepcji do pamięci trwałej lub centralny system decyzyjny będący pod kontrolą uwagi w przeciwieństwie do systemu wykonawczego, opierającego się na procesach automatycznych (Dakowska 2001: 26).

W związku z tym warto także przyjrzeć się bliżej kolejnej z cech indywidualnych ucznia, jaką jest pamięć.

### 3.5. Pamięć

Mimo iż pamięć nie jest bezpośrednio związana z interakcjami społecznymi w procesie uczenia się języków obcych, to jednak analizując indywidualne cechy ucznia nie można jej pominąć. Wyróżnia się następujące jej rodzaje:

1. pamięć ultrakrótkotrwałą – docierają do niej wszystkie otaczające nas bodźce, np. bodźce wzrokowe i słuchowe i są w niej przechowywane przez bardzo krótki okres czasu, który jest niezbędny do identyfikacji tego, co spostrzegamy.
2. pamięć krótkotrwałą, której pojemność wynosi  $7 \pm 2$  elementy<sup>1</sup>. Znajdujące się w tej pamięci elementy będą przechowywane tak długo, jak długo będzie skierowana na nie uwaga np. przez ich powtarzanie.
3. pamięć długotrwałą o nieograniczonej pojemności. Informacje raz do niej wprowadzone pozostają tam bardzo długo, być może do śmierci (Sulikowska 2005: 24).

W zależności od aktywności zmysłu biorącego udział w zapamiętywaniu można mówić także o pamięci wzrokowej, słuchowej, dotykowej, smakowej, kinestetyczno-ruchowej. Najlepiej rozwinięte są dwie pierwsze (...), gdyż najwięcej informacji o otaczającym nas świecie zdobywamy za pomocą zmysłu wzroku i słuchu (Figarski 2003: 108).

Powyższe rodzaje pamięci są związane z pojęciem modalności, czyli „sposobem reagowania na nowe bodźce, którą dzieli się na: wzrokową, słuchową i kinestetyczną. (...) Uczniowie o modalności słuchowej i kinestetycznej wypadają lepiej w ustnych odpowiedziach” (Komorowska 2009: 123f.).

Pamięć obejmuje także trzy fazy: „zapamiętanie nowego materiału, przechowywanie tego materiału i przywoływanie go, gdy za-

---

<sup>1</sup> Jak zauważyła Dakowska pod określeniem „elementy” należy rozumieć „zarówno pojedyncze litery czy cyfry, jak i wyrazy lub zwroty” (Dakowska 2001: 32).

chodzi taka potrzeba” (Komorowska 2009: 125). Dla zobrazowania tego faktu można za Sulikowską posłużyć się metaforą biblioteki, gdyż „w tego typu instytucji nie wystarczy tylko nabyć książki. Należy także je przeczytać, uporządkować według kategorii, skatalogować, a następnie potrafić znaleźć.” (Sulikowska 2005: 28). Z tego względu tak istotna jest odpowiednia organizacja materiału i jego systematyczne powtarzanie i utrwalanie. Niewątpliwie uczeń chętniej poświęca swój czas rzeczom i informacjom, które są dla niego interesujące, dlatego kolejną ważną kwestią w nauce języków obcych są zainteresowania.

### **3.6. Zainteresowania**

Jak stwierdza Kupisiewicz zainteresowania „rozstrzygają o tym, czy i ewentualnie w jakim stopniu uczniowie skupiają swoje poczynania poznawcze na zagadnieniach pożądanых ze względów dydaktycznych” (Kupisiewicz 2005: 145). Według Figarskiego

w odniesieniu do procesu glottodydaktycznego ma to pierwszorzędne znaczenie, gdyż rozbudzanie zainteresowań życiem, obyczajami, kulturą, osiągnięciami innych narodów prowadzi do zachowań wyzwających chęć poznania także języków obcych i uzyskania w tej dziedzinie znacznych sukcesów (Figarski 2003: 98).

W związku z tym zainteresowania mają bezpośredni wpływ na inną cechę indywidualną ucznia, jaką jest motywacja.

### **3.7. Motywacja**

Wyróżnia się dwie kategorie motywacji: „motywację zewnętrzną (oceny, nagrody, kary oraz wpływ osób, głównie wpływ nauczyciela, ale także kolegów) oraz motywację wewnętrzną obejmującą potrzeby, lęki, zainteresowania, ambicje, dążenia i plany na przyszłość oraz cele i ideały” (Niebrzydowski 1995: 143). Spośród tych dwóch typów motywacji ważniejsza jest ta druga, gdyż „to sam uczeń

musi mieć motywację, żadna siła zewnętrzna nie może jej w nim ukształtować” (Sobkowiak 2008: 5f.). Wynika z tego, iż uczeń musi chcieć się uczyć, aby można go było nauczyć. Jednakże motywację tę „mogą wzmacniać lub osłabiać motywy zewnętrzne, takie jak: motyw nauczyciela, jakość procesu nauczania, oceny i wyróżnienia” itp. (Figarski 2003: 103). Z tego względu na społeczny punkt widzenia nawet uczniowi zmotywowanemu do nauki potrzeba odpowiedniej zachęty ze strony nauczyciela. Ponadto łatwiej uczyć się w klasie lub grupie, w której panuje atmosfera zdrowej rywalizacji i pozytywnego podejścia do zdobywanej wiedzy niż w klasie, która traktuje naukę jako przykry obowiązek.

### **3.8. Wiek**

Komorowska zauważa, że „badania nad rolą czynnika wieku w nauce języka obcego mówią, iż pozytywnym wynikiem najbardziej sprzyja długość nauki, a nie wiek jej rozpoczynania, (...) dlatego warto rozpocząć naukę możliwie wcześniej” (Komorowska 2009: 120). Tym bardziej, iż „trudno jest uniknąć mówienia z tzw. akcentem, gdy nauka rozpocznie się zbyt późno” (Szeliga 2008: 64). Z tego też względu najkorzystniejsza sytuacja do nauki języka obcego zachodzi w rodzinach mieszanych, w których rodzice mówią różnymi językami. W tym przypadku „ważna jest równowaga w dostarczaniu dziecku próbek językowych z każdego języka i konsekwencja zachowań otoczenia, tzn. ojciec zawsze powinien zwracać się do dziecka w jednym języku, a matka zawsze w drugim” (Kurcz 1992: 265).

### **3.9. Płeć**

Wśród obu płci można zauważyć tendencje do różnych działań o charakterze społecznym. „Statystycznie dziewczynki wykazują większą skłonność do wypowiadania się i (...) chętniej znajdują płaszczyznę porozumienia z pozostałymi osobami, toteż chętniej współpracują w grupie” (Komorowska 2009: 121). Z tego względu wszelkie ćwiczenia komunikacyjne może być łatwiej przeprowadzić

w grupie składającej się z dziewcząt. Z kolei chłopcy „wykazują więcej inicjatywy w pracach indywidualnych (...) i cenią sobie działania rywalizacyjne” (Figarski 2003: 55).

### 3.10. Lateralizacja

Istotną rolę w procesie uczenia się odgrywa budowa mózgu m.in. to, która półkula mózgowa przeważa. Ustalenie przewagi lewej lub prawej półkuli mózgowej nazywane jest lateralizacją.

Uczniowie o dominacji lewej półkuli lepiej opanowują słownictwo i gramatykę i płynniej mówią, a (...) uczniowie z przewagą prawej półkuli lepiej nawiązują kontakt emocjonalny i (...) operują bogactwem środków językowych w autentycznej komunikacji, co powoduje, że stają się przywódcami klasowymi (Komorowska 2009: 123).

Na zakończenie należy stwierdzić, iż każdy z omówionych czynników mógłby stanowić treść odrębnego wystąpienia. Z tego względu ich wpływ powinien być odpowiednio uwzględniany przy planowaniu samodzielnej nauki języka obcego jak i procesu dydaktycznego.

## Bibliografia

- Arcisz, Arkadiusz (2003): „Psychologiczne aspekty procesu uczenia się języka obcego”. [w]: Komorowska, Hanna: *Reforma w nauce języka obcego. Nowe programy i podręczniki*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 9-23.
- Bauman, Katarzyna (2005): „Bariery psychiczne w procesie uczenia się języka obcego”. *Języki Obce w Szkole* 5, 28-33.
- Dakowska, Maria (2005): *Teaching English as a Foreign Language. A guide for Professionals*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dakowska, Maria (2001): *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN.
- Figarski, Władysław (2003): *Proces glottodydaktyczny w szkole*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

- Fisher, Robert (1999): *Uczymy, jak się uczyć*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Grucza, Franciszek (1997): „Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki”. [w:] Dakowska, Maria/Grucza, Franciszek: *Podejście kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 7-19.
- Grygielska-Michalak, Hanna (2009): „Nauka języka obcego a poznawanie siebie”. *Język obce w szkole* 3, 30-33.
- Komorowska, Hanna (2009): *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kupisiewicz, Czesław (2005): *Podstawy dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kurcz, Ida (1992): *Pamięć. Uczenie się. Język*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mról, Tadeusz, Siwińska, Małgorzata (2008): *Przewodnik do studiowania dydaktyki ogólnej dla nauczycieli i kandydatów na nauczycieli*. Głogów: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa.
- Niebrzydowski, Leon (1995): *Psychologia wychowawcza i społeczna*. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego.
- Pawlak, Mirosław (2001): „Praca w grupach na lekcjach języka obcego”. *Języki Obce w Szkole* 4, 13-19.
- Sigrist, Renata (2009/2010): „Jak uczyć, aby nauczyć, czyli skuteczne metody nauczania języka obcego”. *Języki obce w szkole* 6, 58-63.
- Sion, Chris (2001): *Creating Conversation in Class. Student-centred interaction*. Surrey: Delta Publishing.
- Sulikowska, Anna (2005) „Psychologiczne badania nad pamięcią i ich implikacje dla glottodydaktyki”. *Języki obce w szkole* 2, 22-31.
- Szeliga, Kinga (2008): „Większe możliwości maluchów?”. [w:] Fordoński, Krzysztof/Łukasik, Marek: *Piękno języka specjalistycznego a precyzja języka literackiego*. Warszawa: Katedra Języków Specjalistycznych, 61-66.
- Szplit, Agnieszka (2001), „Bariery psychiczne uczniów”. *Języki obce w szkole* 1, 22-25.
- Włodarski, Ziemowit (1976), *Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.